



Girona, Juny de 2011

EVALUACIÓN CONTINUA Y AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE: UNA VISIÓN INTERDISCIPLINAR

Lino Montoro Moreno
Universidad de Girona
lino.montoro@udg.edu

Anna Planas Lladó
Universidad de Girona
anna.planas@udg.edu

Lluís Zamora
Hernández
Universidad de Girona
lluis.zamora@udg.edu

Rosa Maria Fraguell
Sansbelló
Universidad de Girona
rosa.fraguell@udg.edu

Gerard Arbat Pujolras
Universidad de Girona
gerard.arbat@udg.edu

Lidia Feliu Soley
Universidad de Girona
lidia.feliu@udg.edu

Joan Pujol Planella
Universidad de Girona
joan.pujol@udg.edu

Joan Josep Suñol
Martínez
Universidad de Girona
joanjosep.sunyol@udg.edu

RESUMEN

La Red de Innovación Docente sobre Evaluación fue iniciada por la Universidad de Girona a lo largo del curso 2009-10. En base a un trabajo cooperativo, se han puesto en común las experiencias y propuestas de evaluación en el ámbito de diversas asignaturas impartidas por sus miembros. En esta comunicación se presenta un resumen de los principales resultados obtenidos sobre dicho trabajo, así como reflexiones generales sobre los beneficios de la evaluación continua respecto a la tradicional y cómo afecta la misma a la gestión del aprendizaje por parte del alumnado. En base a esta información, se han realizado modificaciones en el diseño de las asignaturas implicadas con el fin de mejorar el aprendizaje activo del alumnado.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo competencial que se establece como base del nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior plantea, no sólo un cambio en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también un profundo cambio en los sistemas de evaluación utilizados. En el desarrollo competencial, los aprendizajes se basan en el dominio de conocimientos, pero también en fomentar las habilidades y actitudes de los estudiantes para integrar y aplicar globalmente estos aprendizajes de forma eficiente. Se observa, pues, que el trabajo por competencias es más complejo y requiere un replanteamiento en el quehacer docente. La metodología tradicional, utilizada especialmente en la Universidad, basada en la transmisión de contenidos a partir de clases magistrales y en el examen como herramienta principal de evaluación, no permite el desarrollo óptimo de algunas de las competencias que se plantean en los nuevos planes de estudios.

El trabajo por competencias requiere la organización y gestión del aprendizaje a partir de la aplicación de diferentes metodologías donde el estudiante adquiere un papel activo y central. Este tipo de metodologías hace que los estudiantes actúen con más iniciativa, y sean más independientes, responsables, activos y autónomos en sus aprendizajes. La adquisición de competencias requiere de la responsabilidad del estudiante en su aprendizaje (Gairín et al., 2009). En este desarrollo competencial, el estudiante ya no se puede limitar a conocer, sino que también debe saber aplicar sus habilidades y actitudes para poner en práctica estos conocimientos. Estos cambios vienen acompañados de importantes replanteamientos e innovaciones en los aspectos evaluativos, a partir de los cuales se deben poder obtener las evidencias de la consecución de las habilidades, conocimientos y actitudes competenciales. Es más, cambia también la lógica de la evaluación, convirtiéndose ahora en una actividad que informa a los estudiantes sobre su progreso y les ayuda en su proceso de aprendizaje (Fullana y Pallisera, 2010). Se enfatizan así las finalidades pedagógicas de la

evaluación (Coll et al., 2007). La evaluación, pues, no solo debe estar dirigida a poner en práctica las competencias sino también en incidir en todo el proceso formativo del estudiante para desarrollarlas, con lo que será necesaria la introducción de cambios tanto en las actividades de evaluación, como en el sistema de evaluación adoptado.

Frente a la considerada *evaluación tradicional*, que pone su énfasis en los objetivos de conocimientos y de saberes a partir de pruebas escritas, test, problemas teóricos, etc., el nuevo enfoque competencial fomentará el uso de la *evaluación alternativa* (Mateo y Martínez, 2005) que utiliza métodos para la observación directa del trabajo y las habilidades de las y los estudiantes (trabajo por proyectos, debates, portafolios, problemas reales, evaluación por compañeros, etc.), ya sea a partir de la modalidad de *evaluación del desempeño* (centrada en que la/el estudiante demuestre, construya, o desarrolle un producto o solución a partir de condiciones definidas) o de la modalidad de *evaluación auténtica* (focalizada en la realización de tareas reales por parte del estudiante, o sea una evaluación contextualizada que permite la observación de ejecuciones del estudiante en un contexto de prácticas, en una situación de resolución de problemas o de estudio de casos (Biggs, 2005)). Además del cambio en la tipología de actividades de evaluación, el sistema o temporalidad de éstas también se verá modificado en los nuevos planteamientos competenciales. A la evaluación *sumativa* o final, centrada en el aprendizaje como producto acabado y utilizada para calificar a las y los estudiantes al terminar una asignatura, se le añadirá la evaluación *formativa, progresiva o continua*. Esta *evaluación continua*, con finalidad de describir e interpretar más que de medir y clasificar, ha de facilitar al estudiante la asimilación y el desarrollo progresivo de contenidos y competencias y detectar los aprendizajes adquiridos y las lagunas para reorientar su proceso de aprendizaje, a partir de actividades evaluables a lo largo del curso. También proporciona información al profesorado para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, ya que dispone de información sobre sus progresos y dificultades, y calificar su rendimiento de forma integral (López, 2001).

La presente comunicación recoge una parte del trabajo de reflexión sobre los cambios en las actividades y los sistemas de evaluación del equipo de profesores vinculados a la Red de Innovación Docente de Evaluación de la Universidad de Girona (UdG). La Red, enmarcada dentro del Plan Marco de Formación del Personal Docente e Investigador de la UdG (2009-2013), se constituyó a inicios del curso 2009/2010 y actualmente está formada por 11 profesores que participan de forma voluntaria con el objetivo de mejorar sus prácticas docentes a partir de la reflexión conjunta sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje y procesos de evaluación. A raíz del trabajo conjunto, en esta comunicación se plantean como objetivos:

- Comparar los resultados procedentes de la aplicación de un sistema de evaluación tradicional o final (basado principalmente en una prueba final escrita) con los de la evaluación continua en diferentes asignaturas que imparten miembros de la red.
- Evaluar la percepción de las y los estudiantes en relación a la evaluación final y la evaluación continua.
- Plantear las oportunidades, retos y dificultades que se evidencian en los nuevos procesos de evaluación continua a partir de las experiencias evaluativas realizadas por los autores y la revisión bibliográfica sobre el tema.

La metodología (Fig. 1) seguida por las ocho profesoras y profesores participantes en el presente estudio se resume en:

1. Análisis individual de las metodologías docentes y de evaluación seguidas en las diferentes asignaturas objeto del estudio.
2. Redacción conjunta de una tabla de datos para unificar la información procedente de los diferentes miembros de la Red.
3. Recopilación individual del histórico de datos, obteniendo indicadores comunes del tipo: alumnos matriculados, alumnos aprobados, notas medias... a fin de disponer de datos objetivos para el análisis y comparación.
4. Puesta en común de los resultados y discusión en grupo de los mismos.
5. Redacción en grupo de una encuesta para los alumnos que permita conocer su opinión sobre la evaluación continua.
6. Análisis conjunto y discusión de los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas en la encuesta.

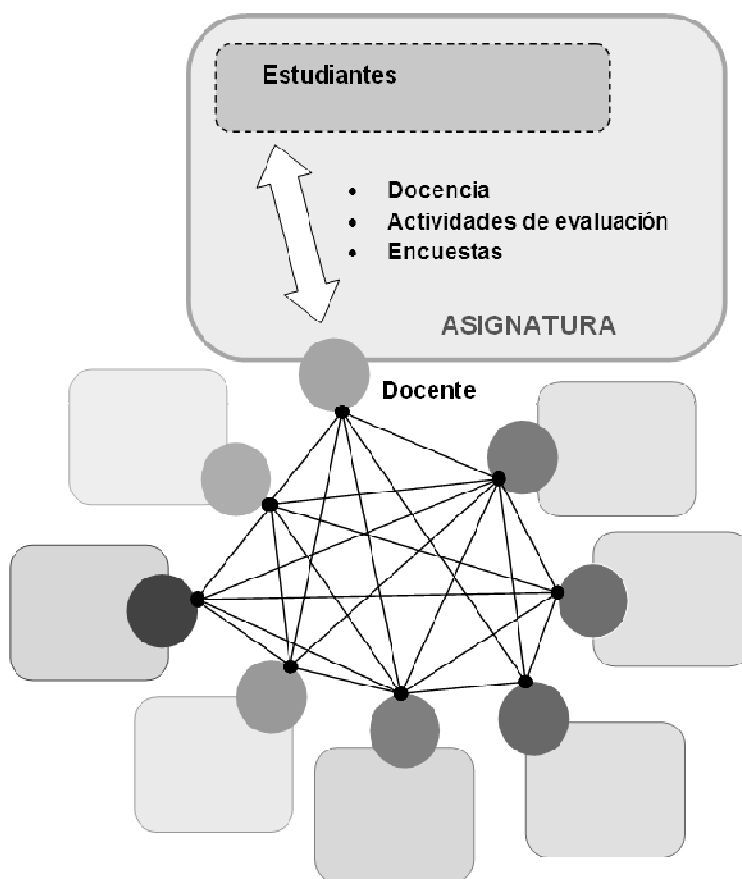


Fig. 1. Dinámica de trabajo de la red.

DESCRIPCIÓN DE LOS MÉTODOS DE EVALUACIÓN APLICADOS EN LAS ASIGNATURAS COMPARADAS

Por una parte, se han analizado los resultados de diferentes tipos de evaluación de tres asignaturas impartidas en la Escuela Politécnica Superior durante el primer cuatrimestre del tercer curso:

- Construcciones Agroindustriales (Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad Industrias Agroalimentarias, troncal de tercer curso, 9 ECTS)
- Comercialización de los Productos Agropecuarios (Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad Explotaciones Agropecuarias, troncal de tercer curso, 4.5 ECTS)
- Distribución y Depuración de Aguas (Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica, optativa de tercer curso, 6 ECTS).

Y por otra, se ha analizado la evaluación de tres asignaturas que se imparten en la Facultad de Ciencias durante el primer cuatrimestre:

- Medio Ambiente y Turismo (licenciatura de Ciencias Ambientales, optativa bianual de tercero o cuarto curso, 9 ECTS)
- Química Orgánica (licenciatura de Química, troncal de segundo curso, 8 ECTS)
- Ecología de Poblaciones (licenciatura de Biología, optativa de tercero o cuarto curso, 6 ECTS)

Tabla 1. Características generales de las asignaturas comparadas.

Facultad	Asignatura	Acrónimo	Estudio	Carácter	ECTS
EPS	Construcciones Agroindustriales	CA	Ingeniería Técnica Agrícola	Troncal	9
EPS	Comercialización de los Productos Agropecuarios	CPA	Ingeniería Técnica Agrícola	Optativa	4,5
EPS	Distribución y Depuración de Aguas	DDA	Ingeniería Técnica Industrial	Optativa	6
FC	Medio Ambiente y Turismo	MAT	Ciencias Ambientales	Optativa	9
FC	Química Orgánica	QO	Química	Troncal	8
FC	Ecología de Poblaciones	EP	Biología	Optativa	6

En las asignaturas Comercialización de los Productos Agropecuarios, Medio Ambiente y Turismo, y Química Orgánica, la participación por parte de los estudiantes en la evaluación continua ha sido voluntaria, de manera que para aquellos que no han optado a ella, la nota final ha correspondido a la obtenida en el examen final. Esta opcionalidad también se ha introducido en la asignatura Construcciones Agroindustriales a partir del curso 2008-09.

Para la asignatura Construcciones Agroindustriales, desde el curso 2005-06 hasta el 2007-08, la evaluación incluía un examen final (80% de la nota final), prácticas (10%) y un trabajo (10%). A partir del curso 2008-09 y hasta la actualidad se ha introducido el sistema de evaluación continua que se ha ido modificando a lo largo de los años. Las actividades de evaluación continua introducidas incluyen pruebas de evaluación, casos prácticos y la realización de hojas de cálculo. A partir del curso 2008-09, la evaluación continua tiene un peso del 60% de la nota final y el examen final el 40% restante.

En el caso de Comercialización de los Productos Agropecuarios, el sistema de evaluación empleado ha variado a lo largo del tiempo. Desde el curso 2001-02 hasta el 2006-07, la calificación procedía exclusivamente del examen final. Desde el curso 2007-08 hasta la actualidad se han empleado 2 actividades de evaluación: una evaluación continua (50%) y el tradicional examen final (50%). El sistema empleado en la evaluación continua consiste en dedicar los 10 primeros minutos de cada clase (1 sesión de 2 horas semanales) a la realización de una prueba tipo test que evalúa los conocimientos impartidos en la sesión anterior.

En el curso 2006-07, la evaluación de los estudiantes de Distribución y Depuración de Aguas se realizó a partir de la nota del examen final (80%) y la nota de un trabajo en grupo (20%). A partir del curso 2007-08 la evaluación se ha ido modificando de forma que se han ido introducido distintas actividades de evaluación continua. Al final del curso 2009-10 se pasó una encuesta para que las y los estudiantes pudieran definir qué valor de la nota deberían representar las actividades de evaluación, la cual fijó las siguientes ponderaciones empleadas en el curso 2010-11: examen final (35%), ejercicios individuales (25%) trabajo en equipo (20%), actividades de clase (15%) y visitas a empresas (5%).

La asignatura Medio Ambiente y Turismo se divide en dos partes: (1) sesiones teóricas en el aula (6 ECTS), las cuales en anteriores cursos se evaluaban a través del examen final (50% de la nota final); (2) salidas de campo (3 ECTS), las cuales siempre se han evaluado a través de la presentación de dos trabajos realizados individualmente o en grupo (50%). En el curso 2010-11 se ha introducido el método de la evaluación continua para la evaluación de los créditos teóricos de la asignatura, incluyéndose la realización de dos exámenes parciales eliminatorios (50% de la nota final) y dos fórums de debate desarrollados en una plataforma Moodle a partir de dos dossieres de textos de lecturas complementarias a las clases expositivas (10%). De esta forma, la nota promedio de los trabajos ha pasado a constituir un 40% de la nota final.

En el caso de la asignatura Ecología de Poblaciones, la evaluación tradicional consistía en una prueba final escrita (70% de la nota) y la realización de una memoria de prácticas (30% de la nota). A partir del curso 2003-2004 se empezó a implementar un sistema de evaluación continua que ha ido variando a lo largo de los distintos cursos hasta consistir en la nota ponderada de una prueba final escrita (30%), la entrega de distintos trabajos de revisión, ejercicios o cuestionarios (50%) y un memoria de prácticas (20%).

Durante los cursos académicos comprendidos entre 2000-01 y 2003-04, la evaluación de Química Orgánica consistió en un examen final. A partir del curso 2004-05, además del examen final, se ha realizado una evaluación continua, consistente en la realización de 2 o 3 pruebas de control y entregas periódicas de problemas. Durante dos cursos, la nota obtenida de la evaluación continua ha ponderado la nota final (15-20%) mientras que en el resto de cursos la calificación de esta evaluación ha sumado puntos a la nota del examen final.

RESULTADOS

En base a la información disponible de aquellas asignaturas que han pasado de un sistema de evaluación tradicional a un sistema de evaluación continua, se ha examinado si dicho cambio comportó una mejora de los resultados académicos por parte del alumnado.

Cabe decir que son muchas las limitaciones de dicha comparativa. Por una parte, no todas las asignaturas tienen un número similar de estudiantes, son de distinto carácter (troncal u optativo), el cambio de sistema de evaluación no se hizo al unísono ni siguiendo un patrón similar respecto al valor ponderado de cada parte (examen y actividades) o corresponden a disciplinas muy distintas. Aún así, los resultados pueden indicar tendencias generales dado que sólo se analizan dos parámetros muy genéricos: (1) la tasa de rendimiento, expresada como el porcentaje del número total de alumnos que superan la asignatura entre las dos convocatorias del curso académico respecto al número total de alumnos matriculados y, (2) la nota media, calculada como la media de la calificación final de los alumnos presentados.

Se realizaron dos pruebas T para muestras relacionadas (una para cada variable) comparando los valores emparejados de cada asignatura antes y después de implementar el sistema de evaluación continua. Aunque parece observarse que en el caso de utilizar un sistema de evaluación continua la tasa de rendimiento es superior (Fig. 2), en realidad no se han observado diferencias significativas entre el porcentaje de aprobados con el sistema tradicional ($M = 70,91$; $SD = 20,88$) y la evaluación continua ($M = 77,83$; $SD = 17,66$), $t(5) = -1,160$, $p = 0,298$ (2-tailed).

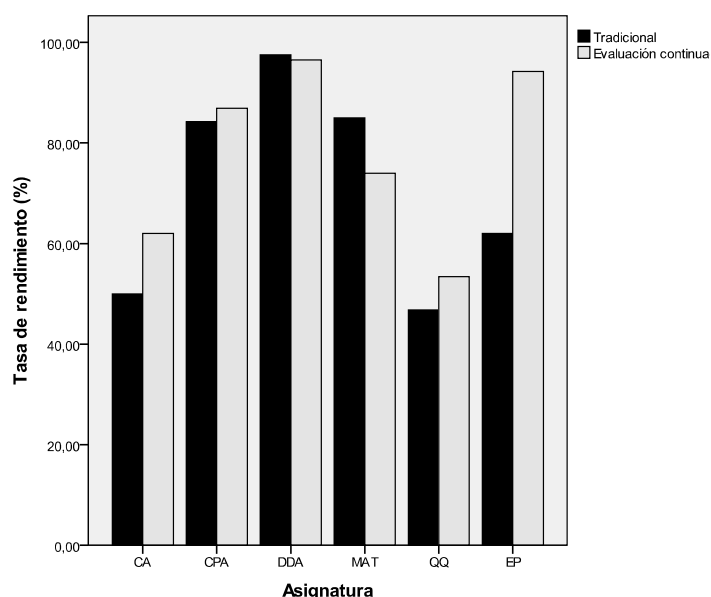


Fig. 2. Tasa de rendimiento de las asignaturas analizadas (ver códigos en tabla 1) aplicando evaluación tradicional y tras el cambio a evaluación continua.

Pese a no observarse diferencias significativas entre los dos sistemas de evaluación, cabe ser cautos dadas las limitaciones de la comparativa comentadas anteriormente. Sí se observa que las tasas de rendimiento son ligeramente superiores en aquellas asignaturas que implementaron la evaluación continua con anterioridad al resto, como en el caso de Construcciones Agroindustriales, Química Orgánica y Ecología de

Poblaciones. Los criterios de evaluación no son fijos y varían entre cursos, de acuerdo a la experiencia acumulada y los resultados obtenidos.

Así, no resulta extraño que un mayor tiempo de aplicación del sistema de evaluación continua pueda conducir a una mejora de los resultados académicos aunque no es una relación causa-efecto. Cabe una metaevaluación constante de los sistemas de evaluación y una revisión de las actividades, carga de trabajo y pruebas realizadas por el alumnado cada curso; sin dicha revisión, no es posible garantizar una mejora en el rendimiento.

En el caso de la nota media, aunque parece observarse una cierta disminución de la nota cuando se aplica evaluación continua (Fig. 3), tampoco existen diferencias significativas entre el sistema tradicional ($M= 6,46$; $SD= 1,16$) y la aplicación de evaluación continua ($M= 6,41$; $SD= 1,02$), $t(5)=0,187$, $p=0,859$ (2-tailed).

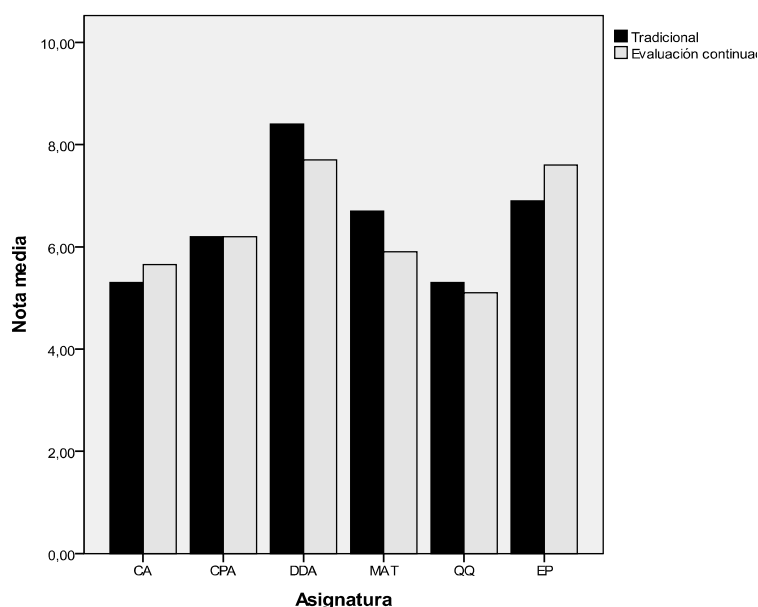


Fig. 3. Nota media de las asignaturas analizadas (ver códigos en tabla 1) aplicando evaluación tradicional y tras el cambio a evaluación continua.

El hecho de que la implementación del sistema de evaluación continua implica una disminución de la nota media, ha sido descrito en otros estudios (Gómez et al, 2006). Para el alumnado, puede resultar más complejo obtener una calificación elevada en múltiples pruebas a lo largo del curso que en una sola prueba final escrita. Ello implica una mejor organización y autogestión del aprendizaje. Pero la realización de distintas actividades puede llegar a ser de gran ayuda para conseguir un mejor resultado académico. Se ha observado una correlación negativa entre la nota media (global, de la evaluación continua) y el porcentaje que representa de dicha nota la prueba final escrita ($r=-0,84$; $n=5$; $p<0,005$). Así, aquellas asignaturas en las que las actividades realizadas tienen un mayor peso ponderado en la nota final, presentan un mejor resultado académico desde el punto de vista de una mayor nota global media.

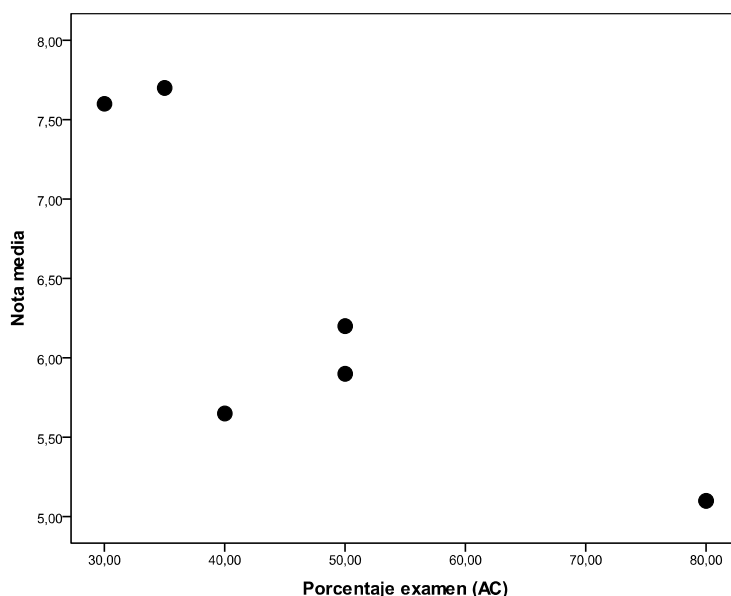


Fig. 4. Relación entre la nota media de las asignaturas analizadas y el porcentaje sobre la nota final que representa la prueba final escrita dentro de los criterios de la evaluación continua.

OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Para complementar los resultados obtenidos del análisis de las calificaciones procedentes de los distintos métodos de evaluación, se ha realizado una encuesta a las y los estudiantes para conocer sus opiniones, y ver si las mismas coinciden con los resultados antes mencionados. Las encuestas se pasaron después de evaluarse las asignaturas por lo que en algunos casos fue difícil poder contactar con los alumnos, sin embargo el porcentaje de alumnos que respondieron la encuesta se sitúa en el 35,4%.

Como consecuencia de la dificultad en contactar con las y los estudiantes, dicha encuesta sólo se ha podido realizar a aquellos/as que han cursado cuatro de las asignaturas objeto de estudio. Los resultados obtenidos en las encuestas se resumen en las tablas 2 y 3 de forma individualizada para cada asignatura.

Tabla 2. Preferencias de los y las estudiantes entre los distintos tipos de evaluación, expresadas en porcentaje, respecto a las distintas preguntas formuladas.

Asignatura	Preferencia	Número de pregunta						
		1	2	3	4	5	6	7
CPA	Evaluación clásica	0,0	11,1	0,0	11,1	0,0	11,1	0,0
	Evaluación continua	77,8	77,8	88,9	88,9	66,7	66,7	88,9
	Indiferente	22,2	11,1	11,1	0,0	33,3	22,2	11,1
CA	Evaluación clásica	0,0	14,3	0,0	0,0	14,3	14,3	0,0
	Evaluación continua	100,0	71,4	85,7	85,7	57,1	85,7	100,0
	Indiferente	0,0	14,3	14,3	14,3	28,6	0,0	0,0
QO	Evaluación clásica	5,9	5,9	17,6	5,9	11,8	52,9	0,0
	Evaluación continua	76,5	88,2	58,8	58,8	58,8	41,2	88,2
	Indiferente	17,6	5,9	23,5	35,3	29,4	5,9	11,8
DDA	Evaluación clásica	0,0	16,7	8,3	0,0	0,0	33,3	0,0
	Evaluación continua	91,7	75,0	83,3	91,7	91,7	58,3	100,0
	Indiferente	8,3	8,3	8,3	8,3	8,3	8,3	0,0

En todas las cuestiones planteadas las y los estudiantes consideran mejor la evaluación continua que la clásica, excepto en el aspecto referente a la autogestión del tiempo en la asignatura Química Orgánica, en la cual se consideró que hay mayores dificultades respecto a la evaluación clásica. En las cuatro asignaturas las y los estudiantes muestran una percepción similar, aunque asimismo en la asignatura Química Orgánica son algo más críticos con la evaluación continua comparada con las otras asignaturas encuestadas.

Tabla 3. Peso porcentual que la evaluación continua debería tener respecto al total de la asignatura (opinión de los alumnos)

Asignatura	Moda	Mediana	Promedio	Desviación
CPA	50,0	50,0	50,0	11,2
CA	50,0	50,0	50,0	10,0
CO	70,0	60,0	54,7	14,2
DDA	70,0	60,0	57,5	11,3

Comparando los resultados por asignaturas se observa que en la asignatura Química Orgánica las y los estudiantes optan por dar mayor peso a la evaluación continua respecto a las otras asignaturas analizadas. Este resultado es en cierta manera contradictorio con los resultados de la tabla 2. También debe destacarse que las respuestas obtenidas a dicha cuestión en esta asignatura son las que presentan mayor desviación estándar. A continuación, se muestran algunos resultados correspondientes al conjunto de asignaturas encuestadas.

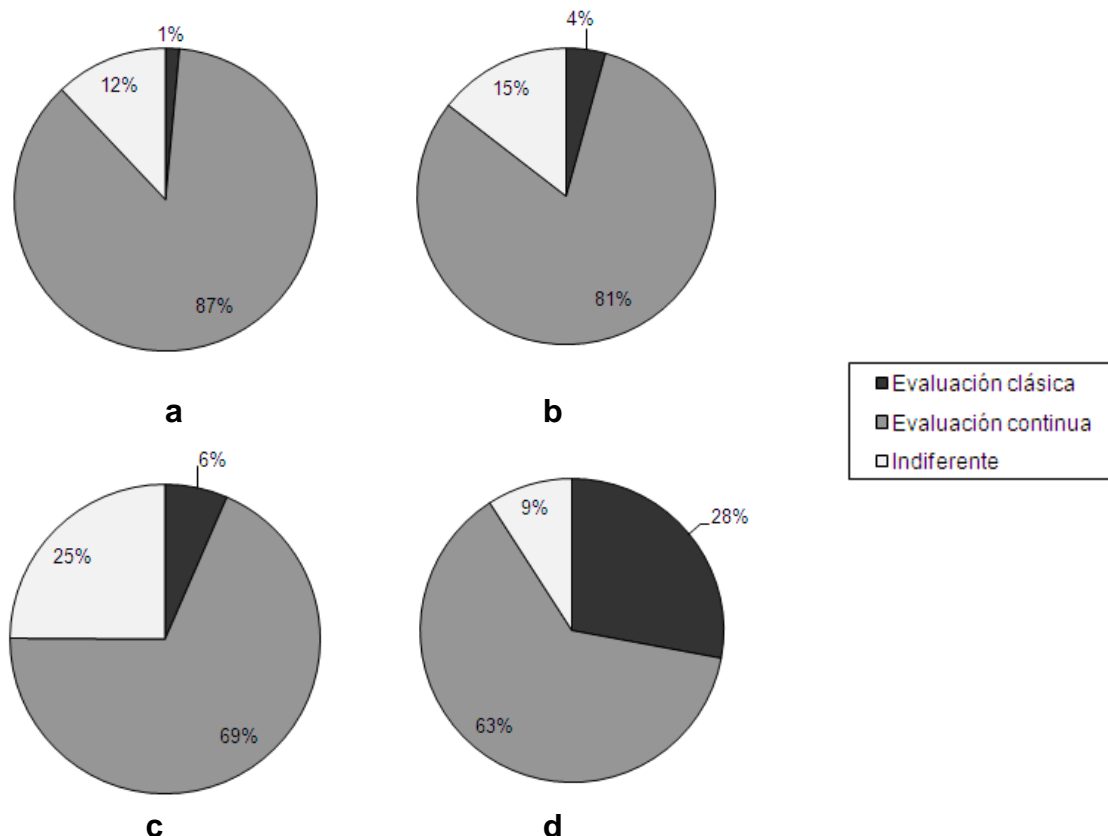


Fig. 5. Percepción de las y los estudiantes sobre el sistema de evaluación para el conjunto de asignaturas encuestadas que facilita: (a) el aprendizaje, (b) el aprobado, (c) obtener mejores calificaciones y (d) la autogestión del tiempo.

Las y los estudiantes consideran por amplia mayoría que la evaluación continua facilita el aprendizaje (87%, Fig. 5a), así como la superación de la asignatura (81%, Fig. 5b). También prefieren la evaluación continua, aunque de forma no tan rotunda, como método para obtener mejores calificaciones (69%, Fig. 5c) y como sistema para favorecer la autogestión de su tiempo (63%, Fig. 5d). Respecto a esta última cuestión cabe destacar que es el único caso en que la evaluación tradicional obtiene un nivel considerable de preferencia: un 28%. Respecto a la última de las cuestiones planteadas, referida a la opinión sobre el peso óptimo que debería tener la evaluación continua sobre el total de la asignatura, los resultados para el conjunto de las asignaturas encuestadas se resumen en la Fig. 6.

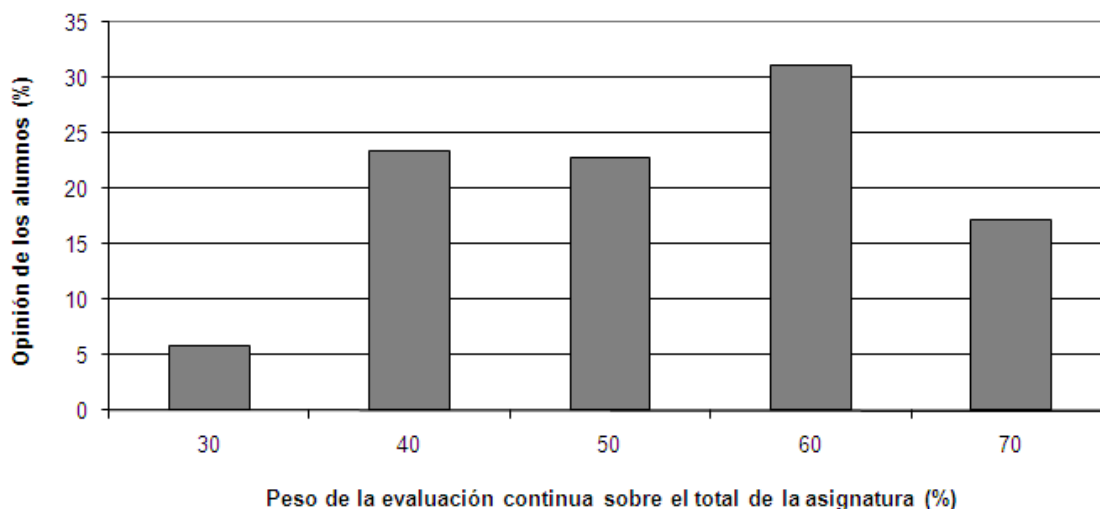


Fig. 6. Opinión de los estudiantes sobre el peso que debería tener la evaluación continua respecto al total de la asignatura, para el conjunto de asignaturas encuestadas.

Destaca en primer lugar el rango de variación de resultados: las opiniones oscilan del 30% al 70%. Es interesante observar que en ningún caso se plantea una cifra más cercana al 100%, ello coincide con algunos de los comentarios de las y los estudiantes, que suelen considerar las pruebas de evaluación continua que se realizan a lo largo del curso como un complemento al examen final, pero no se plantean la desaparición del mismo. Por otra parte, se observa que la mayoría de resultados varían del 40 al 60%.

Estos resultados numéricos se complementan con las sugerencias de las y los estudiantes recogidas en la misma encuesta entre las que destacan las cualidades positivas de la evaluación continua: permite una evaluación más objetiva, estimula el estudio continuo, etc. Por otra parte, también hacen hincapié en sus inconvenientes: básicamente la necesidad de una mayor dedicación de tiempo. Por este motivo, creen imprescindible que las actividades de evaluación continua tengan un peso relevante en la calificación final. Otra idea aportada por algunos alumnos es la preferencia respecto a un sistema de evaluación mixta (evaluación continua y examen final) y voluntario. Comparando estos resultados de opinión de los alumnos con los obtenidos de la aplicación de los diferentes sistemas de evaluación en las asignaturas comparadas (empleando evaluación continua y tradicional) se destaca que la evaluación continua facilita el aprobado pero no demuestra que mejore las calificaciones. Asimismo,

implica una mayor dedicación de tiempo (tanto del estudiante como del docente) pero no garantiza una mejor autogestión del alumno.

CONCLUSIONES

La comparación de los resultados de las diferentes experiencias evaluativas es compleja, teniendo en cuenta la diversidad de metodologías utilizadas en la evaluación continua, la tipología de contenidos de las asignaturas y las competencias que se trabajan. Por ello las conclusiones deben ser interpretadas con prudencia; aún así, se pueden apuntar algunas reflexiones comunes que han ido surgiendo en los debates del grupo a raíz de los resultados obtenidos:

- La propuesta de evaluación continua tiene una buena aceptación por parte del alumnado, buena parte de éste la siguen cuando es voluntaria.
- En general, los estudiantes perciben que la evaluación continua facilita el aprendizaje y el aprobado de la asignatura.
- La evaluación continua permite, en un alto porcentaje de los casos, el logro de los mínimos establecidos pero dificulta obtener niveles de excelencia. En alguna asignatura se observa que el hecho de realizar muchos ejercicios impide alcanzar notas más elevadas y el sobresaliente o la matrícula de honor en la asignatura.
- En algunos casos, se observa que cuando se realiza una evaluación continua y el examen final, la nota proveniente de este examen es inferior respecto a la obtenida de una evaluación consistente en un único examen final. Esto parece indicar que las y los estudiantes adaptan sus esfuerzos en función de la importancia de cada actividad en la calificación de la asignatura.
- La evaluación continua condiciona la gestión del tiempo de estudio del alumno, porque conlleva una periodicidad y una continuidad del mismo que no son imprescindibles en el caso del examen final. Por otra parte, la tendencia apuntada anteriormente en el sentido de que el alumno parece adaptar sus esfuerzos en relación a sus objetivos también confirma una autogestión efectiva, aunque no en la dirección deseada: mientras que el objetivo del alumno parece ser aprobar (y hacia este objetivo orienta su autogestión, y de forma bastante efectiva), el objetivo deseable por la Universidad y por la Sociedad en general de la excelencia formativa (en otras palabras, obtener un mejor expediente académico más cercano al 10 que al 5) queda bastante lejos.
- Se considera que el sistema de evaluación continua favorece la autogestión ya que obliga a entregar las actividades programadas en fechas prefijadas. También se destaca que incentiva el aprendizaje activo de los estudiantes, ya que la evaluación se centra en competencias que las y los estudiantes deben desarrollar a lo largo del curso, las cuales no podrían ser trabajadas ni evaluadas mediante un examen final. Sin embargo, no se observa una mejora en las calificaciones medias de la asignatura, ya que la mayoría de las y los estudiantes dosifica su esfuerzo para aprobar la asignatura y la evaluación continua les permite tener ciertas garantías de aprobar sin necesidad de realizar un gran esfuerzo final.

El intercambio de experiencias entre los miembros de la Red de Innovación Docente en Evaluación, con una elevada heterogeneidad de disciplinas y metodologías de evaluación, representa, para cada uno de sus miembros, una oportunidad de revisión y mejora del enfoque particular de la evaluación continua en las respectivas asignaturas. Las conclusiones anteriormente citadas han sido la base para proponer mejoras en la línea de:

- Aumentar la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.
- Buscar actividades de evaluación que dejen la máxima libertad de gestión al estudiante (pactando plazos de entrega, por ejemplo), pero garantizando la efectividad de las mismas.
- Fomentar la excelencia, de manera que las y los estudiantes no den como bueno un aprobado y busquen la máxima calificación.
- Realizar un seguimiento plurianual del sistema de evaluación continua para constatar las posibles deficiencias e intentar mejorar y hacer evolucionar las actitudes y procesos.

CUESTIONES Y/O CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

- ¿La evaluación continua permite a los estudiantes una autogestión de su aprendizaje similar a la evaluación consistente en un único examen?
- ¿Una evaluación continua muy dirigida favorece la autogestión o la inhibe?
- Un tipo de evaluación continua, que no interfiera en la autogestión del aprendizaje de los estudiantes, ¿puede implicar una mejor o peor adquisición de las competencias?
- ¿Cómo debería ser el diseño de la evaluación continua para lograr una mejor autogestión del aprendizaje?
- ¿Cuáles son las prioridades del estudiante en relación a las asignaturas? ¿Aprobar o aprender?
- ¿Las calificaciones de las asignaturas reflejan la calidad de la autogestión?
- ¿Son los estudiantes conscientes del trabajo autónomo que requiere la nueva formación universitaria? ¿Y los profesores?
- ¿Cómo diseñar la evaluación continua y dar una retroalimentación rápida y útil a los estudiantes sin cargar en exceso de trabajo al profesorado?

BIBLIOGRAFÍA

Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé

Biggs, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea, Universidad Europea de Madrid, cop.

Brown, S.; Glasner, A. (edit.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Brown, G.; Bull, J.; Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge

Coll, C.; Rochera, M.J.; Mayordomo, R.M; Naranjo, M. (2007). "Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con apoyo de las TIC". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 13, Vol. 5 (3), p. 783-804

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.

Delgado, A.M.; Oliver, R.; (2006). "La evaluación continua en un nuevo escenario docente". *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 3 (1). UOC. Recuperado 10 de marzo de 2011, desde http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/delgado_oliver.pdf

Fullana, J.; Pallisera, M. (coord.) (2010). *El desenvolupament personal i professional dels estudiants d'educació social*. Girona: Universitat de Girona. Servei de Publicacions.

Gairín, J (ed.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Giné, N (2007). *Aprender en la Universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro-ICE.

Gómez, I.; Medina, V.; Rivera, O.; Romero, M. C. (2006). "Posibilidades de la evaluación continua en asignaturas de las titulaciones de informática de la Universidad de Sevilla". Congreso TAAE. Sevilla.

Jiménez, M. (2010) "El autoaprendizaje en una asignatura transversal de evaluación continua: un caso práctico". EDUTEC, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 33 / Septiembre 2010. ISSN 1135-9250. Recuperado el 21 de febrero de 2011, desde: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec33/>

Lobato Fraile, C. (2006). "Estudio y trabajo autónomos del estudiante", en de Miguel Díaz, M. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial, p. 191-223

López Mojarro, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives.

Mateo, A.; Martínez, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: Cuadernos de docencia Universitaria, nº3, ICE Universitat de Barcelona.

Prieto L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona. Octaedro-ICE UAB.

Santos, M.A (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), p. 369-392.

Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16, p. 663-700.

Zabalza, M.A (2002). *La Enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, p. 329-339.

Zimmerman, B. J; Schunk, D.H (ed.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXO. Cuestionario respondido por el alumnado.

Red de Innovación Docente en Evaluación.

Por favor, responde a las siguientes preguntas a partir de tu experiencia como estudiante universitario, en relación a la asignatura: _____.

	Evaluación clásica <i>un único examen final</i>	Evaluación continua <i>diferentes actividades a lo largo del curso</i>	Las dos por igual
1. Considero que aprendo más con:			
2. Necesito una mayor dedicación de tiempo con:			
3. La nota final obtenida es más justa con:			
4. Facilita el aprobado:			
5. Es más fácil obtener una nota alta con:			
6. Me gestiono mejor el tiempo con:			
7. Para el profesor, creo que comporta una mayor dedicación de tiempo realizar:			
8. Si tuvieras que optar por una asignatura mixta, ¿qué peso (en %) darías a cada parte?			

Escribe aquí cualquier comentario adicional que desees realizar sobre las metodologías de evaluación y que pienses que nos pueda ayudar a mejorar.

Muchas gracias por tu colaboración.